

Dossiê: Educar a quem, educar a quê? Olhares antropológicos sobre a Escola, o Estado e a Nação**Educação de tempo integral, política pública educacional e desigualdade: esboço de uma problemática sociológica¹**

Maria Eduarda Pereira Leite

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia
– Universidade Federal da Paraíba**RESUMO**

Este artigo analisa o Programa de Educação Integral, implantado no nível médio da rede estadual de ensino do Estado da Paraíba, do ponto de vista da dinâmica da produção e reprodução das desigualdades. O objetivo será investigar, primeiramente, como as barreiras socialmente impostas pelas desigualdades sociais refletem no acesso e permanência dos estudantes do ensino médio das escolas do referido programa. Partindo de uma abordagem metodológica qualitativa e quantitativa e de um estudo bibliográfico fundamentado em autores clássicos e contemporâneos da Sociologia da Educação, foram levantadas algumas variáveis socioeconômicas e realizadas entrevistas que permitem a análise de alguns fatores que contribuem para investigar também as possíveis desigualdades geradas no bojo da própria política. Nesse sentido, os resultados preliminares apresentados indicam que o referido programa não apenas reproduz as desigualdades sociais impostas como barreiras que dificultam o acesso e permanência dos jovens, como também recria ou exponencia essas desigualdades.

Palavras-chave: Desigualdades; Políticas educacionais; Ensino médio; Sociologia da educação.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Brasil (CAPES) -Código de Financiamento 001 (conforme portaria nº 206, de 04 de setembro de 2018).

Full-time education, public educational policy and inequality: an outline of a sociological problem

ABSTRACT

This paper analyzes the Programa de Educação Integral, implemented in the secondary level of the state education system of the State of Paraíba, from the point of view of the dynamics of production and reproduction of inequalities. The goal will be to investigate, first, how the barriers socially imposed by social inequalities reflect on the access and permanence of high school students in the schools of the program. Using a qualitative and quantitative methodological approach and a bibliographical study based on classical and contemporary authors of Sociology of Education, some socioeconomic variables were surveyed, and interviews were carried out, allowing the analysis of some factors that contribute to investigate possible inequalities generated within the policy itself. In this sense, the preliminary results presented indicate that this program not only reproduces the social inequalities imposed as barriers that hinder the access and permanence of young people, but also recreates or expands these inequalities.

Keywords: Inequalities; Educational policies; High school; Sociology of education.

La educación a tiempo completo, la política de educación pública y la desigualdad: un esbozo de las cuestiones sociológicas

RESUMEN

Este trabajo analiza el Programa de Educación Integral, implementado en el nivel medio de la red estatal de educación del Estado de Paraíba, desde el punto de vista de la dinámica de producción y reproducción de las desigualdades. El objetivo será investigar, en primer lugar, cómo las barreras socialmente impuestas por las desigualdades sociales se reflejan en el acceso y la permanencia de los estudiantes de secundaria en las escuelas de ese programa. A partir de un enfoque metodológico cualitativo y cuantitativo y de un estudio bibliográfico basado en autores clásicos y contemporáneos de la Sociología de la Educación, se relevaron algunas variables socioeconómicas y se realizaron entrevistas que permitieron analizar algunos factores que contribuyen a investigar también las posibles desigualdades generadas en el contexto de la propia política. En este sentido, los resultados preliminares presentados indican que el mencionado programa no sólo reproduce las desigualdades sociales impuestas como barreras que dificultan el acceso y la permanencia de los jóvenes, sino que recrea o amplía estas desigualdades.

Palabras clave: Desigualdades; Políticas educativas; Enseñanza secundaria; Sociología de la educación.

Introdução

O ensino médio se constitui como o grande desafio da educação escolar brasileira uma vez que contém uma historicidade marcada pelas contradições da democracia e do capitalismo no século XX que se expressa em uma dinâmica social de inclusão e, simultaneamente, de aparecimento de novas formas de exclusão.

Conforme José Paim e Marieta Ferreira (2018), os processos de reforma do Estado brasileiro não trataram a educação como um elemento fundamental para o desenvolvimento do país. Os constituintes de 1988, por exemplo, tornaram obrigatória apenas a educação pública dos 7 aos 14 anos, ou seja, dando prioridade apenas ao ensino fundamental. Além disso, como Cátia Michalovicz (2016) destaca, a democratização de acesso passou a ser algo paradoxal: ao mesmo tempo em que permitia o acesso à educação, praticava a exclusão no interior da escola – personificando a desigualdade educacional no baixo desempenho, na repetência, na evasão, no analfabetismo funcional, entre outros.

Ao longo do tempo, com a consolidação do acesso ao ensino fundamental, ainda que carente de melhoria e qualidade, os olhos de todo mundo passaram a se voltar para formas de garantir acesso, permanência e qualidade para o ensino médio, etapa da educação básica que pretende qualificar os jovens de 15 a 17 anos para a vida e sua inserção no trabalho ou no ensino superior. No entanto, a organização normativa do ensino médio (diretrizes nacionais de ensino, políticas educacionais, legislação e etc.), também parece não garantir igualdade de condições e oportunidades para todos os jovens brasileiros.

Importa destacar que o reconhecimento do ensino médio como etapa obrigatória da educação básica² só veio com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 em 1996, que estabeleceu o princípio da “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (BRASIL, 1996). Mas, só em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009), a obrigatoriedade de matrícula no ensino médio para os cidadãos de até 17 anos foi estabelecida, ficando estipulado ainda o ano de 2016 como data limite para a implementação das políticas necessárias que assegurassem a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino médio.

A partir daí, foram várias políticas públicas visando a melhoria do ensino médio, desenvolvidas com mais ênfase nos anos 2000³. Um importante dispositivo legal foi

² Conforme o inciso I do artigo 21 da LDB nº 9394/96, a educação básica compreende o ensino infantil, fundamental e médio.

³ A título de exemplo, vale destacar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação – FUNDEB (BRASIL, 2007), o Plano de Desenvolvimento

aprovado pela Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) até o ano de 2024 (BRASIL, 2014). Por ser decenal, o PNE ultrapassa diferentes gestões e governos, garantindo a continuidade das políticas públicas.

A meta 3 do PNE trata da universalização do ensino médio e determina que todos os jovens dos 15 aos 17 anos deveriam estar frequentando a escola até 2016. Estabelece ainda que, até o ano de 2024, 85% dos jovens nessa faixa etária devem estar matriculados no ensino médio. A meta 6 do PNE também abrange o ensino médio, que prevê a oferta da educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

A mais recente mudança no ensino médio veio com a Medida Provisória nº 746 de 2016 (BRASIL, 2016), posteriormente aprovada como lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), conhecida como “Reforma do Ensino Médio”, que trouxe mudanças para esta etapa de ensino, como o aumento da carga horária e a possibilidade de aprofundamento do estudante em áreas específicas do conhecimento.

Dentre outras medidas, a reforma do ensino médio instituída pela lei nº 13.415/2017, que alterou a LDB nº 9394/1996, também propôs uma mudança estrutural no ensino médio com a implementação do Programa de Fomento e Implantação de Escolas de Tempo Integral, o qual se constitui como uma política de intervenção nos processos formativos do ensino médio, que, explícita ou implicitamente, está em sintonia com as forças de mercado, de liberalização e desregulamentação, além da conexão com a hegemonia conservadora sobre as formas de consciência social e suas ressonâncias nas práticas educativas.

Nesse sentido, também é importante destacar o que enfatiza Antônio Alencar e Rogers Mendes (2018) em relação à Reforma do Ensino Médio. Segundo os autores:

Até a assinatura da Medida Provisória nº 746 de 2016, nenhuma proposta de mudança estrutural no ensino médio havia sido empreendida. Cumpre salientar que a referida medida provisória, aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada como lei nº 13.415/2017, altera substancialmente os artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) reguladores do ensino médio (ALENCAR; MENDES, 2018, p. 26).

da Educação – PDE (BRASIL, 2007), o Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI (BRASIL, 2009), além da ampliação de outros programas para a oferta de material escolar, transporte escolar, alimentação e assistência à saúde para toda a educação básica.

A partir disso, pode-se dizer que a lei nº 13.415/2017 se caracteriza pelo ineditismo de ser uma política educacional regulatória⁴, isto é, uma política de intervenção nos processos formativos, pois, até então, no âmbito das reformas educacionais já implantadas para esta etapa do ensino, nenhuma proposta de mudança estrutural no ensino médio havia sido empreendida, apesar das inúmeras promessas governamentais de “reformular” as bases organizacionais desta etapa de ensino, mas que não entraram em uma agenda de discussões sistemáticas e, portanto, não ganharam corpo institucional, salvo a concepção e implementação de alguns programas do MEC que tinham em seu escopo a tentativa de induzir mudanças no desenho curricular do ensino médio, como foi o caso do Brasil Profissionalizado de 2007 e o Programa Ensino Médio Inovador de 2009 (ALENCAR; MENDES, 2018).

Dessa forma, a nova lei do ensino médio buscou apresentar reformas para esta etapa de ensino, como o aumento da carga horária e a possibilidade de aprofundamento do estudante em áreas específicas do conhecimento. No entanto, existem obstáculos para a efetivação da reforma do ensino médio em um contexto marcado pela Emenda Constitucional nº 95, de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), conhecida como emenda do teto dos gastos, que afeta diretamente a geração de receitas vinculadas à educação, revelando uma contradição, dados os limites e necessidades de mais investimentos em infraestruturas das escolas, a necessidade de investimento e a capacidade de atração de professores para a implementação da lei de reforma do ensino médio⁵. Dessa forma, pode-se dizer que a educação logrou mais uma vez perdas, em relação à qualidade, à valorização do professor enquanto profissional da área, ao currículo, entre outros.

A despeito de esforços empreendidos por políticas públicas educacionais para o ensino médio, sobretudo nas últimas duas décadas, é possível observar que as desigualdades persistem e se fazem notar nas avaliações de larga escala medidas e quantificadas cada vez com maior requinte e expostas pela mídia, mostrando as desigualdades educacionais como vergonha nacional, como mancha e expressão do nosso

⁴Políticas Públicas Regulatórias são entendidas como a conversão das políticas anteriores em leis e decretos. Essas políticas, como o próprio nome diz, regulam o acesso aos direitos, ou seja, ditam as regras e as normas do fazer políticas públicas (SOUZA; SILVA, 2016).

⁵ De forma contraditória em relação ao teto dos gastos instituído pela EC nº 95/2016, o MEC tomou um empréstimo de duzentos e cinquenta milhões de dólares do Banco Mundial para financiar escolas de tempo integral, mas também tendo que cumprir diversas metas de avaliação, como melhoria do IDEB e adequação à reforma do ensino médio. A data final do acordo coincide com o final de restrição dos investimentos imposta pela emenda constitucional (BRASIL, 2018).

atraso e até como causa de subdesenvolvimento nacional, regional, social, cultural, político e econômico. A cada proclamação enfática dos resultados das avaliações, o próprio Estado reconhece que os sonhos de reduzir as desigualdades estão distantes (ARROYO, 2010).

Sendo assim, corrigir as desigualdades perpassa as justificativas de todas as políticas públicas educacionais. Porém, quanto mais desiguais forem as oportunidades de acesso a uma educação de qualidade, menor será as chances de, por meio da escola, as famílias e os jovens encontrarem um meio para assegurar sua ascensão social, adquirindo diplomas capazes de trazer efetivos rendimentos econômicos, simbólicos e sociais.

Partindo desse enquadramento mais geral, este artigo tem como objetivo apresentar algumas notas preliminares da pesquisa de doutorado em andamento junto ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, que possam servir como mote para ajudar a refletir sobre as barreiras socialmente impostas pelas desigualdades sociais ao acesso e permanência dos estudantes do ensino médio nas escolas de ensino de tempo integral e se essas desigualdades sociais podem vir a se transformar em novas desigualdades.

Sendo assim, buscou-se a articulação de autores já consagrados na literatura clássica com autores contemporâneos do campo da sociologia da educação e da política educacional, mostrando a atualidade com que o tema se apresenta. Dessa forma, a pesquisa está sendo desenvolvida a partir de uma abordagem metodológica qualitativa e quantitativa, buscando contribuir com o campo de estudo, conforme os indícios já apontados no trabalho de Rodrigues (2018), onde foi mostrado que as peculiaridades da política educacional têm suas próprias idiossincrasias para reagir frente às desigualdades que se dão a priori, podendo gerar “novas” e exponenciar “velhas” desigualdades. A posteriori, a política educacional também pode reduzir, ampliar ou modificar as desigualdades, a depender de como suas escolas reagirão frente a essas desigualdades.

A igualdade de oportunidades e seus limites: diversificação da oferta e seletividade como critérios que expõem as desigualdades sociais no Programa de Educação Integral da Paraíba⁶

⁶ Quando se nomeia de integral um programa, precisamos discutir de que integralidade estamos querendo afirmar uma vez que, falar de educação integral não é o mesmo que falar de escola em tempo integral. Inicialmente, Educação em Tempo Integral está associado a uma dimensão quantitativa, mais tempo na escola e no entorno e Educação Integral está associada a uma dimensão qualitativa, a formação integral do ser humano (GADOTTI, 2009).

Como foi discutido acima, nos últimos anos ocorreram mudanças na oferta de Ensino Médio, especialmente a partir de 2017 com a Medida Provisória nº 746 de 2016 (BRASIL, 2016), posteriormente aprovada como lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que apresentou reformas para esta etapa de ensino, como o aumento da carga horária e a possibilidade de aprofundamento do estudante em áreas específicas do conhecimento e, dentre outras medidas, implementou o Programa de Fomento e Implantação de Escolas de Tempo Integral.

A promulgação da Lei 13.415/2017 fez apenas proliferar com mais rapidez programas de implantação de escolas de ensino médio de tempo integral em todo Brasil. No entanto, o Estado da Paraíba iniciou seu processo de implantação das escolas de ensino de tempo integral já em 2015, antes mesmo do programa do governo federal para o ensino médio, sendo, portanto, uma iniciativa do governo estadual, certamente por influências de outros estados, como Ceará, Pernambuco e São Paulo, dentre outros que tiveram iniciativas anteriores à Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017).

Em contínua expansão desde a sua criação, o Programa de Educação Integral da Paraíba, que se tornou lei nº 11.100 em 06 de abril de 2018 (PARAÍBA, 2018), tem a previsão de ser implantado em todas as escolas de nível médio da rede estadual. Inicialmente, a política educacional foi implementada em parceria com uma organização não-governamental⁷, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)⁸, mediante convênio de cooperação firmado com o Governo do Estado, fazendo com que o ICE e seus parceiros técnicos respondam pela coordenação administrativa-pedagógica para implementação do ensino em tempo integral no Estado, pela formação continuada de gestores e professores, e, ainda, pelo monitoramento e supervisão do trabalho pedagógico nas escolas.

⁷ Como o espaço deste trabalho é limitado, não há como abrir uma discussão sobre o tema da “participação das entidades privadas nas políticas públicas educacionais e na construção da Reforma do Ensino Médio”, uma vez que este tema traria um debate amplo que desviaria do objetivo principal deste artigo que está relacionado a análise das desigualdades. Portanto, para maior aprofundamento deste tema em específico, sugiro a leitura de trabalhos como o de Martins (2016) e Leite (2019).

⁸ O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE é uma entidade sem fins econômicos, criado em 2003 por um grupo de empresários. Entre os investidores do ICE está o Instituto Natura e o Instituto Sonho Grande, o Banco Itaú, a Fiat/Chrysler e a Jeep. Entre os anos de 2004 a 2018, o ICE firmou convênio para a implantação do seu modelo de política educacional com 16 estados do País, entre eles a Paraíba; 8 municípios, totalizando 1.135 escolas públicas atendidas nos níveis fundamental (anos finais e iniciais), médio e médio integrado ao técnico e atingindo um total de 747.600 estudantes e 40.050 educadores (ICE, 2019).

Leite (2019), ao investigar a implementação do Programa de Educação Integral na Paraíba, analisou o envolvimento desta política educacional com a racionalidade neoliberal a partir da parceria público-privada firmada entre o Governo da Paraíba e o ICE para a provisão da política pública educacional, introduzindo, dessa forma, as lógicas de mercado e as novas formas de poder gerencial dentro das escolas públicas paraibanas.

Ainda segundo Leite (2019), a parceria estabelecida entre o Governo da Paraíba e o ICE atrela a elaboração e execução da política educacional às diretrizes oriundas da consultoria privada, tanto no controle da gestão quanto no controle do próprio processo formativo da juventude (objetivos, métodos e conteúdos), pois ambos os aspectos são fundamentais para o controle ideológico da escola e seu alinhamento à lógica das necessidades do aparato produtivo.

Dessa forma, o Programa de Educação Integral da Paraíba pretende reconfigurar as escolas estaduais de nível médio, diferenciando-as por tipo (propedêutico ou profissional) e modalidade (regular e educação de jovens e adultos). O modelo de “Escola Cidadã Integral” busca ofertar o ensino propedêutico para o nível médio e fundamental II em período integral; a “Escola Cidadã Integral Técnica” oferta um currículo de cursos técnicos integrados, ou seja, cursos de matrícula única, onde o ensino médio é feito junto com a formação técnica; já as “Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas”, são modelos de escolas dedicadas ao atendimento de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, tendo por modalidade de ensino a Educação de Jovens e Adultos em período integral e um conteúdo pedagógico voltado para ressocialização dos indivíduos (PARAÍBA, 2018).

Percebe-se, portanto, que a proposta do Programa de Educação Integral da Paraíba introduz novas variáveis, em regime de tempo integral, que impõem critérios que podem levar à exclusão de parcela expressiva de jovens, aumentando a iniquidade entre escolas, alunos e até mesmo condições laborais dos professores e gestores. Com a emergência de modelos distintos de escola na mesma política para o ensino médio, de uma escola de tempo integral de tipo propedêutico e outra integrada à educação profissional, a diversificação das condições da oferta intensifica-se e revela condições desiguais de atendimento.

Dentro do universo de escolas que adotaram o Programa de Educação Integral, foram selecionadas como objeto de estudo deste trabalho as duas primeiras instituições na cidade de João Pessoa que receberam o programa e que, por consequência, estão há mais tempo com a jornada de ensino integral. A seguir, serão apresentados os dados do

perfil da matrícula dos alunos dessas duas primeiras instituições, denominadas neste trabalho apenas de ECI e ECIT, respectivamente.

A escola ECI tem sua fundação datada do ano de 1950 e fica localizada na região central do município de João Pessoa. A estrutura física da escola é constituída por um edifício de esquina, apresentando um grande pátio interno circulado por avarandados que servem de acesso às salas de aula, biblioteca e sanitários. O prédio apresenta uma estrutura física que conta com dois laboratórios, uma quadra poliesportiva, um auditório, doze salas de aula, biblioteca e laboratório de informática. Para receber o Programa de Educação Integral, a escola passou apenas por pequenas reformas, sem alterar sua estrutura física.



Figura 1: Vista externa do prédio da escola ECI. Fonte: Google Maps. Acessado em dez. 2020 e jun. 2021.



Figura 2: Vista do pátio interno da escola ECI que separa os blocos de aulas. Fonte: pesquisa de campo. Acervo pessoal da pesquisadora.

Até o ano de 2015, a escola ECI funcionava em tempo regular, atendendo ao ensino fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos – EJA. No ano seguinte, 2016, por determinação do Governo do Estado, essa instituição iria passar a adotar o modelo de ensino em tempo integral apenas para estudantes de ensino médio. No entanto, o reconhecimento da comunidade não ocorreu ao implementar o programa nessa escola uma vez que a notícia foi recebida com revolta por pais, alunos e professores. Quando o projeto foi implementado, conforme analisado por Leite (2019), a escola sofreu uma

elevada evasão de alunos e professores. Ou seja, a escola, que antes contava com 600 alunos distribuídos em três turnos (manhã, tarde e noite), quando passou a adotar o ensino integral, teve apenas 37 alunos matriculados formando três turmas, uma de cada série do ensino médio.

Já a segunda escola, denominada neste trabalho de ECIT, está localizada no bairro de Mangabeira da cidade de João Pessoa e atende exclusivamente a estudantes do ensino médio. A escola ECIT foi inaugurada no ano de 2016, na fase experimental do Programa de Educação Integral e recebeu recursos federais do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) para sua construção e implementação. Com o investimento de recursos federais, o campus do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) também passou a funcionar no mesmo prédio da escola ECIT, no turno da noite, ofertando o curso técnico subsequente em cuidados de idosos.

A ECIT apresenta uma estrutura física considerada como modelo de referência por outras escolas do Estado da Paraíba. Conta em sua estrutura física com 20 salas de aula, possui laboratórios de física, matemática, química, línguas, biologia, robótica e cozinha, quadra poliesportiva, refeitório, biblioteca, auditório, anfiteatro e um amplo estacionamento interno.



Figura 3: Pátio interno da escola ECIT que dá acesso às salas de aula e laboratórios. Fonte: pesquisa de campo. Acervo pessoal da pesquisadora.



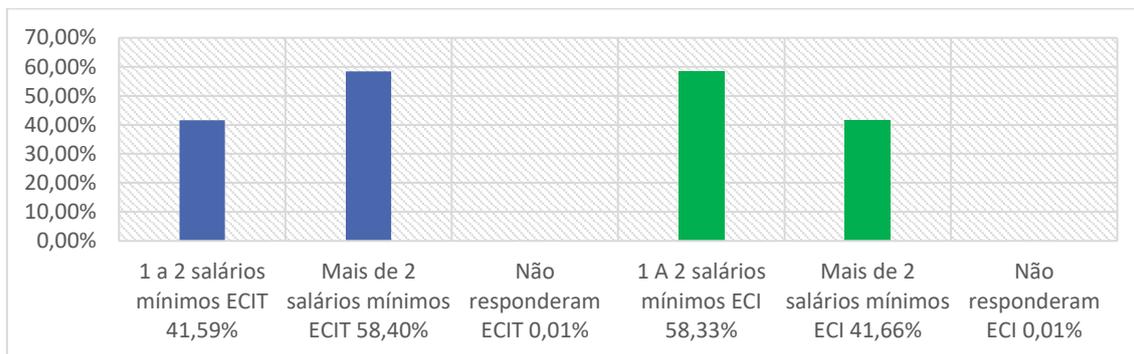
Figura 4: Área coberta do pátio interno da escola ECIT com cadeiras para o descanso dos alunos. Fonte: pesquisa de campo. Acervo pessoal da pesquisadora.

Após a análise e levantamento dos espaços físicos que sediam as escolas de tempo integral investigadas neste trabalho, foi formulado e aplicado um questionário com 147 alunos voluntários das três séries do ensino médio de cada escola, a fim de traçar o perfil socioeconômico dos mesmos. Para elaboração do questionário, Latreille (2013) indica que é necessário, primeiramente, buscar identificar os conceitos operacionais para organizar o instrumento de coleta de dados necessário para estabelecer o perfil socioeconômico dos sujeitos da pesquisa.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) traça o perfil socioeconômico dos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a partir das características como o sexo, a raça/cor e condição econômica do estudante (renda média familiar). Sendo assim, os conceitos operacionais estabelecidos para qualificar os estudantes nesta pesquisa são semelhantes aos utilizados pelo INEP, uma vez que essas características socioeconômicas detectam muitas correlações significativas para o estudo da política educativa que está diretamente relacionado à realidade socioeducativa, a qual, por ser múltipla e heterogênea, não deixa de impor à pesquisa diversos eixos de abordagem, delineando o campo, definindo o posicionamento e a perspectiva epistemológica.

A análise preliminar dos perfis de alunos da “escola cidadã integral” (ECI) e da “escola cidadã integral técnica” (ECIT) a partir das características socioeconômicas (sexo, raça, renda familiar) mostra que eles se diferem em cada tipo de oferta, evidenciando a existência de barreiras socialmente impostas, que podem influenciar no acesso ao tipo de matrícula oferecida pelo Programa de Educação Integral da Paraíba, reduzindo, aumentando e/ou multiplicando as desigualdades que se dão a priori.

O gráfico 1 mostra que há uma associação entre o perfil socioeconômico e o tipo de matrícula, na qual os estudantes menos favorecidos estão matriculados na escola ECI, mostrando que essa instituição atende, em geral, alunos de menor nível socioeconômico; já as escolas ECIT concentram alunos de maior nível socioeconômico.

Gráfico 1: Taxa de matrícula em relação a renda nas escolas ECIT e ECI

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos com a aplicação de questionário durante pesquisa de campo realizada nas escolas.

O efeito do nível econômico ajuda a compreender o impacto da política de período integral. Apesar das escolas ECIT e ECI possuírem pouco controle sobre as desigualdades a priori a ela, tendem a ser selecionados para a escola ECIT os estudantes de nível socioeconômico e cultural superior à média da escola ECI. São essas pequenas diferenças do “capital econômico” que podem se exponenciar ao longo do percurso escolar, à medida em que o aluno da escola ECIT adquire experiências a mais do que os alunos da escola ECI e, desse modo, essas diferenças podem ganhar formas em que “as pequenas diferenças de início se acentuam ao longo dos percursos, mesmo, quando a escola é totalmente neutra, objetiva e quando ela mede unicamente o mérito” (DUBET, 2008, p. 28).

Da mesma forma, a identificação nos dados do gráfico do efeito do capital econômico também é importante, pois, como há uma estreita relação entre “capital escolar” e “capital cultural herdado”, tendem a ser selecionados para a escola ECIT os estudantes de nível socioeconômico e cultural superior à média da rede estadual, conforme será mostrado no gráfico 2, a seguir.

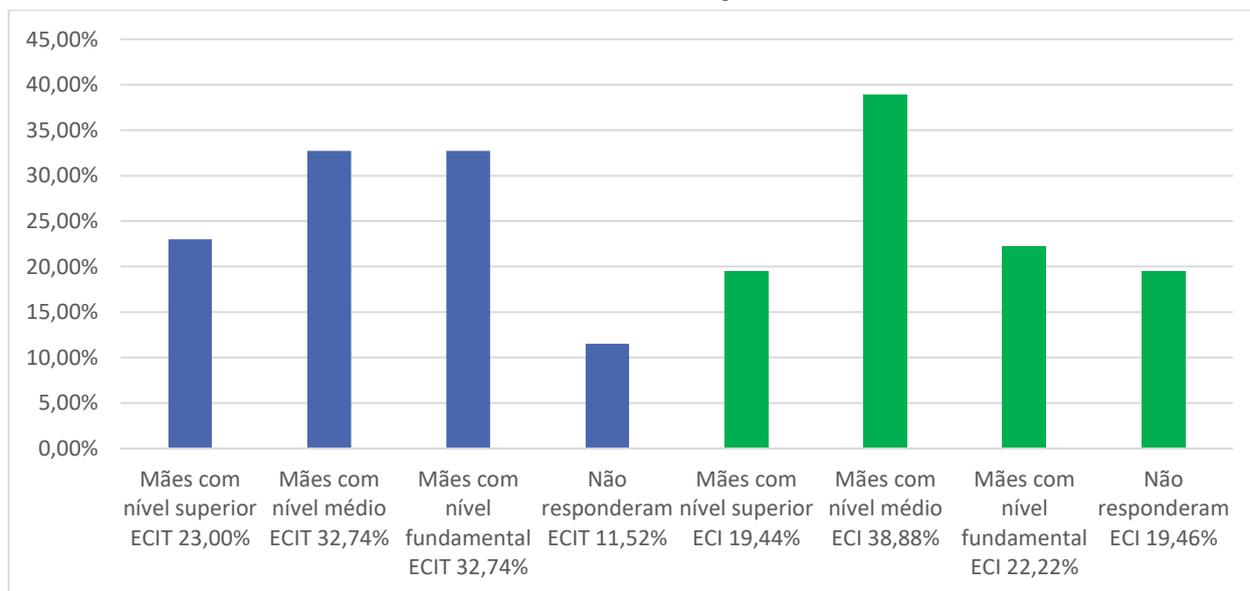
Antes, no entanto, é preciso compreender que o conceito de “capital” é empregado pelo sociólogo Pierre Bourdieu para expressar todas as características dos agentes e grupos sociais que são valorizadas como importantes e disputadas nas relações sociais de cooperação e de conflito no interior dos campos (PRAXEDES, 2015). Como exemplo, podemos citar os conhecimentos e os diplomas escolares obtidos pelos estudantes que, no mercado de bens simbólicos ou campos, são mais valorizados ou menos valorizados e se transformam em uma determinada quantidade de “capital cultural”.

Na obra “Os Herdeiros” (2006), publicado originalmente em 1964, Bourdieu e Passeron afirmam que o passado social que o sujeito introjeta e carrega como “capital cultural” atua como passivo escolar que permanece e se acentua durante toda a vida escolar. Em “A Reprodução” (1975), Bourdieu e Passeron definem o conceito de capital cultural como o conjunto:

[...] dos bens culturais que são transmitidos pelas diferentes ações pedagógicas familiares e cujo valor enquanto capital cultural é a função da distância entre o arbitrário cultural imposto pela ação pedagógica dominante e o arbítrio cultural inculcado pela ação pedagógica familiar nos diferentes grupos ou classes (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 43).

Dessa forma, os dados apresentados no gráfico 2 mostram que a probabilidade de estudar na ECIT está associada também ao maior capital cultural mensurado pela taxa de matrícula em relação a variável “escolaridade da mãe”, que, conforme Alves e Soares (2009), é uma das variáveis (além da variável estrato ocupacional e o rendimento) que melhor representaria o nível socioeconômico dos indivíduos pertencentes a uma comunidade escolar.

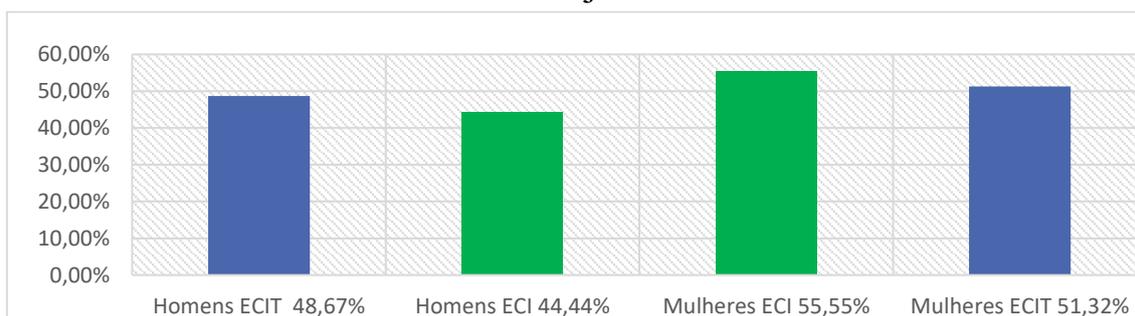
Gráfico 2: Taxa de matrícula em relação a escolaridade da mãe



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos com a aplicação de questionário durante pesquisa de campo realizada nas escolas.

Vemos, portanto, que esses indicadores apresentados no gráfico 1 e 2 (nível socioeconômico e capital cultural familiar), indicam que as escolas ECIT tendem a privilegiar um grupo de alunos que geralmente já tem bom desempenho. Assim, embora a matrícula em período integral venha se ampliando em todo o Estado da Paraíba, a reação das escolas, dos estudantes e dos familiares também contribui para tornar a matrícula mais seletiva. Embora haja diversas possibilidades, as condições de vida dos estudantes impõem a orientação para determinado modelo.

Gráfico 3: Taxa de matrícula em relação ao sexo nas escolas ECIT e ECI



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos com a aplicação de questionário durante pesquisa de campo realizada nas escolas.

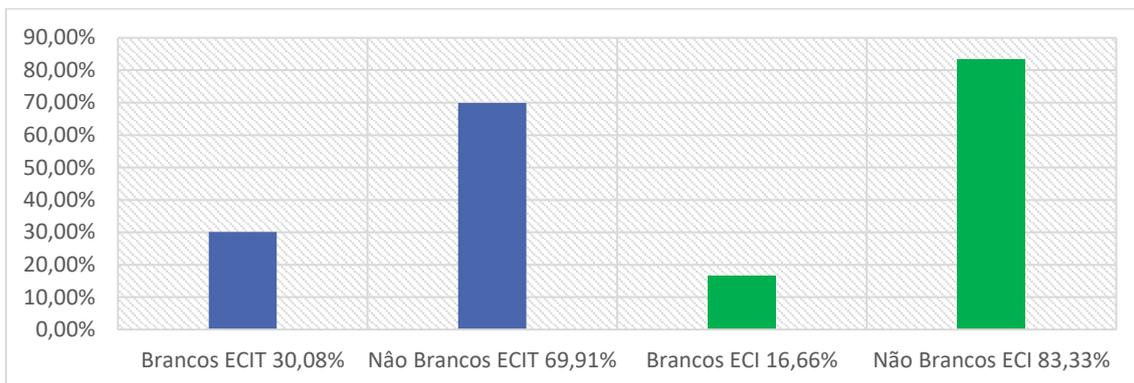
Vemos no gráfico 3 que a taxa de matrícula em relação ao sexo nas duas escolas difere. A matrícula dos homens é maior na escola ECIT do que na escola ECI, enquanto a taxa de matrícula das mulheres é maior na escola ECI em relação à escola ECIT, onde as mulheres são menos numerosas.

O que esses dados indicam é que, primeiramente, a política educacional muito provavelmente não segrega as mulheres. Apesar disso, não se tem controle sobre a pressão das desigualdades sociais e a grande questão é que se discute muito pouco sobre o impacto das desigualdades sobre os alunos.

Essa desigualdade é velada, uma vez que a busca por igualdade escolar não vem se refletindo em igualdade de gênero no bojo do social, já que as mulheres recebem rendimentos menores, até mesmo em ocupações de cargos em que se exerce a mesma função que um homem; são menos numerosas nas profissões de maior prestígio (econômico e social) e, na maioria das vezes, destinadas a profissões já socialmente feminizadas: ensino, saúde e trabalho social (DUBET, 2008; RODRIGUES, 2018).

E, em relação ao quesito cor/raça, o gráfico 4, a seguir, nos apresenta dados da matrícula nas escolas ECI e ECIT coletados:

Gráfico 4: Taxa de matrícula em relação a cor/raça nas escolas ECIT e ECI



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos com a aplicação de questionário durante pesquisa de campo realizada nas escolas.

No quesito cor/raça, os dados coletados em relação a matrícula nas escolas ECI e ECIT mostram que o percentual entre os brancos é maior na escola ECIT (30,08%), que oferece o ensino técnico integrado ao médio permitindo ao estudante, através de matrícula única na rede de ensino, realizar a formação técnica ao mesmo tempo em que cursa o ensino médio. E em relação à escola ECI, conforme os dados coletados, a taxa de matrícula de alunos autodeclarados brancos corresponde apenas a 16,66%.

Já o percentual de não brancos (pretos, pardos e indígenas) no ensino médio de tempo integral é maior na escola ECI, representando 83,33% dos matriculados, enquanto na escola ECIT esse percentual é de 69,91%.

Em relação ao quesito cor/raça, também é importante destacar a informação do último Censo Escolar (BRASIL, 2020), que mostrou um maior percentual de pretos/pardos no ensino médio integrado à educação profissional na Paraíba na modalidade EJA, representando 70,9% dos matriculados (INEP, 2020). No Programa de Educação Integral da Paraíba, o EJA integrado à educação profissional é ofertado apenas no modelo da “Escola Cidadã Integral Socioeducativa”, que é um modelo de escola que faz parte do Programa, dedicado ao atendimento de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e que estão internados em instituições de ressocialização.

Sendo assim, ao analisarmos esses dados, é possível identificar que as escolas ECIT e ECI que compõem o Programa de Educação Integral da Paraíba recebem múltiplas desigualdades. Desse modo, concorda-se com Dubet (2008) frente a tais apontamentos:

Em função de suas políticas e de suas tradições, cada sistema escolar pode estar mais ou menos próximos de um ideal de igualdade das oportunidades, mas nenhuma consegue verdadeiramente se proteger da influência das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares (DUBET, 2008, p. 31).

Apesar dos dados apresentados não retratarem a fiel realidade de todas as escolas de ensino médio de tempo integral da Paraíba, as informações levantadas trouxeram questões importantes e encaminham os rumos da construção da problemática da pesquisa, uma vez que apresenta um cenário onde também permanecem inúmeras desigualdades, relacionadas, sobretudo, às condições de raça, de classe e de gênero que travam avanços necessários ao ensino médio paraibano.

Outro fator relacionado à desigualdade social, que reflete no acesso desigual, foram os processos de seleção (oficiais ou não) para o ingresso de alunos nas escolas. Sabemos que, por motivos legais, culturais e de ideários escolares, a seleção dos alunos já não é feita pela sociedade, via estratificação/segregação social (RODRIGUES, 2018); contudo, “o fato de não haver mais seleção social fora dos estudos não impede que haja através da seleção escolar, uma seleção social durante os estudos” (DUBET, 2008, p. 28).

Nesse sentido, foi identificado que a escola ECIT seleciona os alunos por meio de um procedimento oficial de seleção composto por prova e análise curricular. A escola ECI não faz seleção oficial para o ingresso do ano letivo, no entanto, relatos em conversas informais com alunos e docentes indicam que, após um desempenho acadêmico insatisfatório, especialmente no 1º ano do Ensino Médio, a escola desestimula a permanência dos alunos na instituição.

Desse modo, podemos observar que a política educacional acaba produzindo desigualdade de seleção. Bauer, Alvarase e Oliveira (2015) nos ajudam a entender essa questão:

Dentre as ações que as escolas podem realizar para melhorar os resultados estão a recusa de matrículas a alunos de baixo rendimento ou que necessitam de atendimento educacional especializado ou utilização de mecanismos de transferência de alunos de baixo rendimento [...] Na busca por melhores resultados, podem induzir o aumento na desigualdade, posto que investir mais nos melhores alunos parece mais promissor do que enfrentar as dificuldades de aprendizagem dos alunos com piores resultados (p. 1376).

Além da aplicação de questionário para coleta e análise dos dados socioeconômicos em relação à matrícula dos estudantes nas escolas ECIT e ECI, também se adotou, como metodologia para coleta de dados da pesquisa, entrevistas individuais com estudantes buscando identificar e analisar seus percursos escolares a fim de interpretar o fenômeno a partir de sua complexidade, uma vez que não é possível dissociar do debate sobre uma política pública educacional o contexto socioeconômico dos alunos, sendo importante conhecer quais sujeitos que têm condições objetivas ou não para optar pela escola de tempo integral em um contexto de grave crise econômica, conjuntural e estrutural, com taxas crescentes de desemprego e desigualdade e o que significa tal escolha em suas condições de reprodução social, presentes e futuras.

Desse modo, foi identificado, a partir das entrevistas realizadas, que a necessidade de trabalhar e a não adaptação ao regime integral são os maiores fatores de seletividade. A inadaptação do aluno vai desde a inadequação ao tempo escolar até o não ajustamento às exigências, ritmos e disciplinas. Os jovens são conscientes da necessidade de observar a carga horária e de sua presença e participação nas aulas, mas a escola também assume que um número expressivo de estudantes não consegue cumprir essas exigências.

Um tempo desse, apareceu uma mãe com dois filhos um menino e uma menina para matricular na escola. Até por questões financeiras, a mãe estava muito animada porque a escola era em tempo integral. Mas só a menina se adaptou, o menino não se adaptou à escola, que dizia que ‘queria outra coisa para a vida dele’. Mas o ensino integral é bom, porque os pais sabem onde os filhos estão e ficam mais tranquilos (Relato de funcionária da escola ECI concedido a pesquisadora em conversa informal durante a pesquisa de campo).

Assim, parece que há um duplo movimento: do lado do estudante que pensa: “essa escola não é para mim”; e, do outro lado, a escola que diz “essa escola não é para você”. Como as condições de vida e o desempenho escolar estão associados ao nível socioeconômico, a existência simultânea de matrículas em modelos de escolas distintos na mesma política acaba por se articular às oportunidades desiguais oferecidas aos jovens ao longo da trajetória de vida de cada um no momento em que cursam o ensino médio.

Por outro lado, alguns jovens, seja pelas condições de vida, que muitas vezes tem a necessidade de conciliar trabalho e escola, seja pela história escolar, tendem a procurar outro tipo de escola (a regular ou noturna). Trata-se de uma “escolha forçada”, um ajuste entre as possibilidades que o jovem vê em si e em seu contexto social e as probabilidades que antevê de sucesso em outro tipo de escola.

A escola ainda não apresenta estrutura, como ginásio, banheiros para tomar banho, alimentação, salas de descanso, sala de laboratório, entre outras coisas para poder se tornar uma escola integral. Além disso, dos 650 alunos que a escola possui, cerca de 330 devem sair. Eu mesmo vou ter que sair da escola porque faço, no horário oposto às aulas, curso do Pronatec, como muitos dos meus colegas que trabalham e outros que fazem outros tipos de cursos. Eles vão ter que sair da escola. O Governo, que deveria fazer uma escola de inclusão está fazendo uma escola de exclusão. Muitos pais que não gastavam com a passagem dos filhos para irem para escola, porque ela era próxima de casa, agora vão ter que dar dinheiro para que os filhos possam pegar ônibus para chegarem a outras escolas (relato de aluna da rede estadual em entrevista ao jornal Paraíba Hoje – LUCENA, 2017, grifo nosso).

Uma das maiores polêmicas é que não faz nem 20 dias que ficamos sabendo que vai ser assim. A maioria não vai poder ficar nesse regime, porque precisa tomar conta da casa, trabalhar, por exemplo. A escola não tem infraestrutura, tem banheiros quebrados, uma cozinha horrível, que raramente tem lanche. São oito salas e apenas uma tem ventilador. E só um ventilador. A maioria dos pais não quer que a escola fique com o ensino integral e 90% dos alunos também. É a única escola do bairro, não deveria ser integral (relato de aluna da rede pública de ensino em entrevista concedida ao jornal Paraíba Hoje. – LUCENA, 2017, grifo nosso).

Como se pode observar nos dois relatos acima, pode-se dizer que essa escolha forçada resulta de um mecanismo denominado “causalidade do provável” (BOURDIEU, 1998), que designa os determinismos, nas escolhas dos indivíduos, de um “cálculo”, consciente ou não, das probabilidades de acerto de uma escolha em função de sua posição social, examinadas pelo que ocorre com agentes próximos (primos, irmãos, amigos) com a mesma posição.

Durante muito tempo, a Sociologia da Educação tem estado na busca de teorias explicativas do fenômeno das desigualdades educacionais. Esses estudos tiveram como resultado a afirmação da existência de muitas novas formas de apresentar as desigualdades educacionais que interferem profundamente nos ideais da democracia e construção da cidadania, na visão da educação como espaço de mobilidade social.

No entanto, conforme Dubet (2012), a Sociologia da Educação nos habituou a pensar que as desigualdades educacionais são o mero reflexo das desigualdades sociais. O paradigma da reprodução que dominou a Sociologia da Educação atribuiu unicamente às desigualdades sociais a “responsabilidade” pelas desigualdades educacionais, onde a escola era considerada neutra, que simplesmente gravava as desigualdades sociais sob a forma de

desvantagens culturais em um caso e de agregação de cálculos racionais socialmente situados em outro.

Porém, esse postulado pouco nos diz, uma vez que a amplitude das desigualdades escolares não é o “reflexo” mecânico da amplitude das desigualdades sociais. Sob a influência da “nova sociologia da educação” inglesa, que emergiu nos anos 1970, numerosos estudos se empenharam em mostrar que a escola desempenhava papel próprio na produção das desigualdades, sobretudo aquelas que se referem ao número de anos de estudo, às dificuldades de aprendizagem, à repetência, à não apreensão dos conhecimentos “escolares”, ou dos conhecimentos socialmente construídos, ao analfabetismo e à evasão, que são as desigualdades compreendidas como educacionais.

Toda uma microsociologia da educação mostrou diversos “efeitos” nos estudos da nova sociologia da educação: efeito classe, efeito estabelecimento de ensino, efeito professor. Dessa maneira, a escola acrescenta às desigualdades sociais suas próprias desigualdades. Por muito tempo se pensou que uma oferta igual pudesse produzir igualdade. Hoje se percebe que não só ela não é realmente igual, mas que sua própria igualdade pode também produzir efeitos não igualitários somados aos efeitos que ela deseja reduzir. Assim, as desigualdades educacionais se mantêm, tendo tomado, contudo, novas conotações e dimensões.

Em outras palavras, as relações entre as desigualdades escolares e as desigualdades sociais não são perfeitamente uniformes. Isso leva a se questionar se a escola exerce por toda parte o mesmo papel, do mesmo modo e com a mesma extensão no mecanismo da reprodução social. As variações nas matrículas das duas escolas observadas neste trabalho permitem-nos questionar o papel exercido pela própria seletividade dos estabelecimentos de ensino na transformação, mais ou menos fiel, das desigualdades sociais em desigualdades educacionais.

Afinal, conforme Dubet (2012), não existe um sistema educacional absolutamente neutro, ou que consiga proteger-se completamente das desigualdades sociais. Além disso, a escola pode “aumentar ou atenuar o impacto das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares”, acrescentando, assim, “às desigualdades sociais suas próprias desigualdades” (DUBET, 2012, p. 22).

Concluindo: algumas indicações e poucas certezas

Pode-se concluir preliminarmente, a partir dos dados apresentados neste trabalho e que fazem parte da pesquisa de doutorado em andamento, que o modo como o Programa de Educação Integral da Paraíba vem atendendo ao seu público se configura como um problema de equidade no interior do sistema estadual de ensino.

O Programa de Educação Integral da Paraíba precisa saber lidar com esses elementos de desigualdade para superá-los, uma vez que as desigualdades sociais persistem em sua estrutura. Não basta favorecer que o jovem faça escolhas: é preciso garantir que elas sejam, de fato, realizadas com o conhecimento dos constrangimentos sociais que pesam sobre elas e com base em mecanismos que atenuam seu poder. Assim, por tudo que foi exposto até aqui é possível afirmar, mesmo que a partir de uma análise preliminar, que a diversificação de oferta de matrícula no Programa de Educação Integral da Paraíba pode acentuar as desigualdades sociais, transformando-as, inclusive, em desigualdades educacionais.

A comparação das matrículas da Escola Cidadã Integral (ECI) e da Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) expõe um problema que precisará ser enfrentado para equacionar a questão da iniquidade, pois, quanto mais desiguais são as oportunidades de acesso a uma educação de qualidade, menores são as chances de, por meio da escola, as famílias e os jovens encontrarem nessa instituição um meio para assegurar sua reprodução social, adquirindo diplomas capazes de trazer efetivos rendimentos econômicos, simbólicos e sociais.

Pois, o grande problema, é que ainda que escola de tempo integral possua algum tipo de efeito positivo no combate às desigualdades, ela, por si só, produz um quadro de desigualdades. Por isso, precisamos divulgar nossas pesquisas para construir um debate de base científica ainda que com resultados preliminares, porém franco e aberto, com o objetivo de buscar compreender os limites das políticas educacionais para a promoção do ensino de tempo integral e, assim, poder aperfeiçoá-las com vistas à diminuição das desigualdades sociais e educacionais, que é uma condição necessária para a garantia do pleno direito à educação no Brasil.

Referências

ALENCAR, Antônio Ildivan de Lima; MENDES, Rogers Vasconcelos. Reforma do ensino médio brasileiro: questões relevantes para o debate e implementação. In: PAIM,

José Henrique; FERREIRA, Marieta de Moraes. *Os Desafios do Ensino Médio*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2018.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: Uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. *Opinião Pública*, 15(1), 1–30. 2009.

ARROYO, Miguel. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out. Dez. 2010.

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A Reprodução*. Elementos para uma teoria do para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANAI, A. (Org.). *Escritos de Educação (Pierre Bourdieu)*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. *Los Herdeiros: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017*, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017.

BRASIL. MEC *cumpr*e metas e garante US\$ 40 milhões de empréstimo do Bird para o Novo Ensino Médio. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=71321>. Acessado em 23 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República do. *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*.

BRASIL. Presidência da República do. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BRASIL. Presidência da República do. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*.

BRASIL. Presidência da República do. *Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Brasília, 2016.

DUBET, F. *O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, François. As desigualdades escolares antes e depois da escola: a organização escolar e influência dos diplomas. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 14, n. 29, p.22-70, jan./abr. 2012,

GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. *Sobre o ICE*. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>. Acessado em: nov. de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Resumo Técnico do Estado da Paraíba: Censo da Educação Básica Estadual 2019* [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

LATREILLE, Ana Cristina. *Perfil Socioeconômico dos Estudantes de Graduação em Odontologia da Universidade Federal de Santa Catarina*. TCC (graduação em odontologia). UFSC. 2013.

LEITE, Maria Eduarda Pereira. *Programa de educação integral na Paraíba: uma análise da política educacional sob a égide da racionalidade neoliberal*, 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

LUCENA, Marconi. *Entenda porque o ensino integral virou polêmica na Paraíba*. 2017. Disponível em: <https://paraibahoje.wordpress.com/2017/11/24/entenda-por-que-o-ensino-integral-virou-polemica-na-paraiba/>. Acessado em: 05 jan. 2018.

MARTINS, Erika Moreira. *Todos pela educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MICHALOVICZ, Cátia Corrêa. A expressão das desigualdades escolares no contexto histórico das políticas educacionais. *Reunião Científica e Regional da ANPED Sul*. Curitiba-PR, 2016.

PAIM, José Henrique; FERREIRA, Marieta de Moraes. *Os Desafios do Ensino Médio*. Rio de Janeiro: FGV, 2018.

PARAÍBA, Governo da. Secretaria de Estado da Educação. *Lei nº 11.100/18 que cria o Programa de Educação Integral na Paraíba* Diário Oficial do Estado da Paraíba, João Pessoa - PB, 09 de fevereiro de 2018.

PRAXEDES, Walter. *A educação reflexiva na teoria social de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

RODRIGUES, Carlos Henrique Ferreira. A geração de desigualdades sociais no bojo da escola pública: relações de controle e dominação. *Debates em Educação*, vol. 10, nº. 20, ano 2018.

SOUSA, Harley Gomes de.; SILVA, Graça Maria de Moraes Aguiar e. *Política e legislação da educação*. Sobral: INTA - Instituto Superior de Teologia Aplicada, 2016.

Recebido em 28 de dezembro de 2020

Aceito em 08 de julho de 2021